

## **ELEMENTOS PARA UNA GENEALOGÍA DEL “FRACASO ESCOLAR” EN ESPAÑA: NOTAS SOBRE LA EMERGENCIA DE UN PROBLEMA SOCIAL**

Javier Rujas Martínez-Novillo

Dpto. de Sociología III, UCM

[javier.rujas@cps.ucm.es](mailto:javier.rujas@cps.ucm.es)

### **Resumen:**

El fracaso escolar ocupa hoy en día un lugar indiscutible entre los problemas sociales de España. Sin embargo, no siempre fue considerado un problema por la sociedad española. Pese a la evidencia y naturalidad con la que se nos presenta hoy en día, se trata de una realidad que no emerge efectivamente hasta mediados del siglo XX en algunos países europeos y en el último tercio de siglo en España. Esta emergencia es el resultado de la confluencia de una serie de discursos y prácticas escolares, expertos, mediáticos, políticos y de un trabajo colectivo de enunciación, movilización de actores y elaboración de la categoría, inseparables de una serie de transformaciones sociales y escolares más amplias. El objetivo de esta comunicación es esbozar una genealogía del “fracaso escolar” en España, avanzando algunos resultados de una investigación en curso, esperando con ello aportar algo más de luz al proceso de construcción histórica de uno de los problemas educativos considerados centrales en la España actual.

### **Palabras clave:**

Fracaso escolar, genealogía, emergencia, problema social

## INTRODUCCIÓN

El problema del “fracaso escolar” está especialmente de actualidad en los últimos tiempos. Tanto el ministro de educación actual como su antecesor no han dudado en caracterizarlo como el problema más importante de la educación en España y rara es la noticia sobre educación que no lo menciona. Objeto de múltiples discursos, se nos aparece naturalmente como un problema público de primer orden que reclama solución y exige el despliegue de políticas y de dispositivos específicos.

Sin embargo, el carácter evidente y natural de los fenómenos sociales hace que olvidemos con frecuencia su *génesis*, así como los procesos que los instituyen como tales. Pese a la evidencia con la que se nos presenta hoy en día, el “fracaso escolar” no siempre fue considerado un problema por la sociedad española. El lugar que ocupa hoy en la conciencia colectiva y en las agendas lo debe a toda una historia que está por reconstruir sistemáticamente. Situado en el tiempo largo –el de la escolarización y los modos de educación–, el “fracaso escolar” aparece así como un problema de constitución *reciente*, ligado a la vez a una serie de transformaciones sociales y escolares más amplias y a todo un trabajo colectivo de enunciación, movilización de actores y elaboración de la categoría que ha acabado por imponerla como principio de visión y división del mundo social.

El presente trabajo pretende exponer los resultados *provisionales* de un trabajo de investigación de tesis centrado en el análisis *genealógico* de la emergencia e institucionalización del fracaso escolar como problema social y público en la España del siglo XX<sup>1</sup>. ¿De dónde viene eso que llamamos “fracaso escolar”? ¿Cómo se ha constituido históricamente en una realidad evidente y en un problema social objeto de saberes especializados y ordinarios, de dispositivos de intervención y políticas estatales?

Pese a la evidencia con la que se nos presenta hoy en día, el “fracaso escolar” es el producto de un proceso histórico de *problematización* que tiene lugar en las

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte de una tesis doctoral en curso, realizada en el marco del Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación. Los resultados que aquí presentamos son un avance *provisional* de un trabajo *genealógico* basado en el análisis de diversos materiales históricos centrados en el periodo 1900-1990: prensa; revistas educativas; legislación educativa; libros y artículos de revistas especializadas dedicados al fracaso escolar; todo ello en articulación con la lectura de trabajos históricos y socio-históricos previos.

sociedades europeas –con ritmos y características diferentes– en la segunda mitad del siglo XX, pero cuyos antecedentes pueden remitirse a finales del XIX y principios del XX, y cuyas ramificaciones y reconfiguraciones pueden rastrearse hasta nuestros días. Además, el “fracaso escolar” es en buena medida un *significante vacío* que adopta sentidos y connotaciones distintas según los contextos históricos y los grupos sociales. Es *objeto de luchas* que trascienden el ámbito escolar, involucrando a una diversidad de especialistas de otros campos en la definición e intervención del problema (pedagogos, psicólogos, sociólogos, psiquiatras, políticos, medios de comunicación, sindicatos, organizaciones internacionales, etc.), y en la pugna más o menos explícita por imponer la visión *legítima* del problema y sus soluciones.

Partiendo de estas premisas, en este trabajo expondremos sintéticamente las condiciones sociales de aparición del “fracaso escolar” en España, sus antecedentes históricos desde principios del siglo XX y su emergencia e institucionalización en el último tercio de siglo.

## CONDICIONES DE APARICIÓN

El surgimiento de un problema social es por lo general el resultado de la conjunción de una serie de procesos o transformaciones objetivas; de un trabajo colectivo de enunciación, movilización, elaboración de categorías e identidades, que logran (o no) imponer el *reconocimiento* y la *legitimación* del problema como tal; y de un proceso de *institucionalización* que tiende a fijar las categorías, a designar agentes competentes para la resolución del problema y a establecer programas de acción y modos de gestión del mismo (Lenoir, 1990).

En el caso concreto del “fracaso escolar”, en el sentido dominante que éste tiene en la actualidad (el hecho de no completar la escolaridad obligatoria), pueden señalarse varios procesos que constituyen a nuestro juicio las *condiciones de aparición* del problema y que han ido como engarzándose pieza a pieza, siguiendo una evolución histórica desigual, no lineal<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Conviene resaltar la diversidad de significados que se asocian a la noción de “fracaso escolar”, sin que por ello –claro índice de la institucionalización del problema– se vea alterada la percepción generalizada de que se está hablando de una misma cosa, ni la percepción social de su carácter problemático. Se confunde con “dificultad escolar”, “dificultades de aprendizaje”, y se usa habitualmente como sinónimo

Una de estas condiciones es el *proceso de escolarización*. Lejos de los relatos que lo representan como un progreso lineal e inevitable en el derecho a la educación, la imposición de la *escolaridad obligatoria* por parte del Estado se logró con muchas dificultades y resistencias desde sus inicios, conquistándose lentamente contra el trabajo infantil y los modos de educación no escolares (Varela, Álvarez-Uría, 1991). Sus sucesivas declaraciones y ampliaciones legales (ver tabla 1) tardaron mucho en hacerse efectivas, de forma que no se llegaría a la escolarización completa de la población de 6 a 12 años hasta la segunda mitad de los setenta (ver tabla 2), consolidándose finalmente “la escuela como un espacio de socialización obligatorio frente al hogar, el lugar de trabajo o la calle” (Viñao, 2004: 232). Asimismo, desde los cincuenta y sobre todo en los sesenta, el Bachillerato conocería un fuerte aumento de matriculados (Fernández Enguita, 1994: 122–123; Carabaña, 1999: 722–723), signo de una apertura a una franja más amplia de población. No obstante, estos cambios en la demografía escolar no explican por sí solos la emergencia del problema.

**Tabla 1: Reformas legislativas de la educación obligatoria en España**

Normas	nº años	edades
Ley Moyano (1857)	3	6 a 9
Decreto Romanones (1901)	6	6 a 12
Estatuto del Magisterio (1923)	8	6 a 14
Ley de Educación Primaria (1945)	6	6 a 12
Ley de Ampliación (1964)	8	6 a 14
LOGSE (1990)	10	6 a 16

Fuente: Cuesta (2005)

---

de malas notas, suspensos en pruebas o exámenes, repetición de curso, frustración psicológica, bajo rendimiento escolar o no completar los objetivos pedagógicos asignados a un curso, ciclo o edad. Aunque predomina el de “no titulación en ESO a la edad teórica” (su sentido actual dominante, de carácter *arbitrario* y *credencialista*). Para un repaso de las distintas definiciones técnicas del fracaso y abandono y sus implicaciones en la actualidad puede verse el trabajo de Fernández Enguita, Mena y Rivière (2010)

**Tabla 2: Evolución de las tasas de escolarización en la enseñanza básica (1830-1975)**

Año	6 a 12		
1830	24,7		
1860	44,9		
1908	47,3		
1923	50,7		
1931	51,8		
1934	56,5		
1950	71		
1952	69,1 (6 a 11)		
1955	76	(6 a 13)	
1963	-	76	(6 a 14)
1966	87,6	84	80,3
1971	94,4	93,3	-
1975	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de Cuesta (2005) para 1830-1955 y los informes Foessa (Fundación Foessa, 1970; Fundación Foessa, 1983) para 1966-1975.

Importan también los cambios en la *configuración institucional* de la escuela y en la *organización escolar*. En el primer tercio del siglo XX se comenzó a introducir en la escuela primaria un nuevo modelo institucional, adaptado de la enseñanza secundaria, que acabaría por sustituir al entonces predominante de la *escuela unitaria* –un solo aula, un solo maestro, alumnos de edades y conocimientos dispares– y convertirse en el modelo normal de escuela primaria en los setenta: la *escuela graduada*, “con varias aulas, maestros, grados y alumnos clasificados y agrupados, lo más homogéneamente posible, en función de su edad y conocimientos” (Viñao, 1990: 8).

Con ello se introducirían cambios fundamentales en la organización escolar (Perrenoud, 1990; Viñao, 1990): sustitución del *método individual* por el *mutuo*, *simultáneo* o *mixto*; *agrupación* de los alumnos en cursos en función de un nivel medio similar de conocimientos, con maestros y espacios específicos; establecimiento de un *plan de estudios* general dividido en cursos o grados sucesivos, un *currículo* unificado, secuencial y progresivo; establecimiento de *exámenes* de paso entre cursos o grados.

A esto se añadirá la configuración en los años 70 de una enseñanza básica con tronco común de los 6 a los 14 años, rompiendo con el *sistema dual* hasta entonces

vigente, en el que a la escuela primaria pública asistían fundamentalmente las clases populares y en el que las enseñanzas secundaria –que comenzaba a los 10 años– y universitaria estaban orientadas a las clases medias y altas. La ruptura con dicho sistema se completaría con una cierta “democratización” del acceso al bachillerato y una mayor conexión con la enseñanza primaria.

Conviene, por último, insistir, como lo sugiere el trabajo de Perrenoud (1990), en que no hay éxito o fracaso sin un determinado *sistema de evaluación y examen* que, en base a un curriculum y a unas normas del *juicio escolar*, establezca los límites entre uno y otro, que sirva de base a la escuela para aprobar, suspender, hacer repetir, considerar a unos más “atrasados” que a otros, etc. Pero, que exista un sistema de grados y exámenes no es condición suficiente para que fallar una determinada prueba se considere o experimente socialmente como un fracaso. Durante mucho tiempo, los exámenes en la universidad y en la enseñanza secundaria fueron meros rituales y los fracasos eran excepcionales debido a la fuerte selección previa y el asesoramiento de los docentes, que recomendaban no presentarse a quien no consideraban preparado<sup>3</sup>. Del mismo modo, en la enseñanza primaria, a principios del siglo XX los exámenes públicos y orales de los alumnos ante las autoridades locales y los padres fueron sustituidos por la exposición de trabajos escolares, que persistieron hasta el establecimiento de los *exámenes de promoción* en los sesenta (Orden de 22 de abril de 1963; Viñao, 2004: 137). Esos “fracasos escolares” particulares en pruebas concretas, que constituyen una de las bases de la problematización más tardía del “fracaso escolar”, ya en singular como problema social, son también, por tanto, una realidad histórica relativamente reciente.

En suma, sin todos estos cambios sería impensable lo que hoy llamamos *fracaso escolar*: una noción asociada a la escolaridad obligatoria, que, fijada y ampliada legalmente por el Estado, se entiende como el número de años y cursos que debe permanecer todo ciudadano en la escuela para adquirir un “mínimo cultural vital” (Muel-Dreyfus, 1983), y cuyo listón arbitrario se ha ido desplazando históricamente; una noción que presupone una “edad teórica” o “normal” para alcanzar un

---

<sup>3</sup> Pueden verse en este sentido tanto el análisis clásico de Durkheim (1999 [1938]) como el de Capitán para el caso español (2002). Como señala el *Diccionario de Pedagogía Labor* de 1936 en referencia a la enseñanza secundaria de entonces: “No hay suspensos. Al que no acredite suficiencia, se le devuelve simplemente la papeleta de examen” (Sánchez Sarto, 1936: 1286)

determinado nivel educativo sancionado por un título, y, por tanto, una asociación entre edades y contenidos curriculares, una graduación escolar basada en una idea universal, lineal y progresiva del desarrollo intelectual “normal” del niño, que no se convirtió en norma en la enseñanza llamada “básica” o “elemental” hasta bien entrado el siglo XX; una noción que presupone una enseñanza básica unificada para todos, y, por tanto, el fin del sistema escolar dual, que no se impone en España hasta la aplicación de la Ley General de Educación en los años setenta, ampliándose en 1990; una noción, finalmente, que presupone toda una serie de filtros y prácticas de *evaluación y examen* que medirán el grado de adquisición del curriculum y el *rendimiento* de los alumnos en las distintas asignaturas, cursos y ciclos, sirviendo de base al *juicio escolar* que dictamina los éxitos y fracasos concretos, y condicionando la sanción final por medio del título.

Se puede señalar una última condición, en la que no se suele reparar con tanta frecuencia: la constitución de un *campo de la infancia inadaptada* (Pinell, Zafiropoulos, 1983), que progresivamente va a separar a los niños considerados de inteligencia normal de los “deficientes” o “subnormales”, para los que se constituirán una pedagogía, un cuerpo docente e instituciones específicas (primero separadas de la escuela ordinaria, luego integradas en la misma pero conservando su especificidad). Esta línea de demarcación que clasifica a la infancia según su inteligencia, reforzada con la institucionalización de lo que en los sesenta se llamará “educación especial”, se convierte en una condición importante de la emergencia del problema del “fracaso escolar” en la medida en que ésta última noción aparece desde el principio, como atestiguan los primeros trabajos dedicados a este tema –algo que confirma el trabajo de Isambert-Jamati (1992) para Francia–, ligada al interés creciente que se desarrolla en la segunda mitad del siglo XX por los niños de inteligencia considerada *normal* que “fracasan” cuando tienen las *aptitudes* para no hacerlo y cuyo fracaso no sería, por tanto, atribuible a una *deficiencia intelectual* –considerando natural que aquellos niños que no entran en la norma establecida de inteligencia están abocados a no cumplir las expectativas escolares ordinarias–. Conforme el problema de la “deficiencia” se va definiendo y sus soluciones se institucionalizan, la atención parece dirigirse a quienes fallan sin tener ninguna “deficiencia intelectual” como “excusa” y para cuyo “fracaso” hay que buscar otras razones.

## **ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL PROBLEMA: LA INVENCION DEL RENDIMIENTO Y EL RETRASO ESCOLARES (1900-1936)**

Si bien el término “fracaso escolar” en singular no se generaliza en España hasta entrados los años 70, no se puede decir que se trate de una preocupación social completamente nueva o que emerja entonces como de la nada. Para evitar la ilusión de un nominalismo ingenuo que viera en la aparición de la etiqueta la aparición del problema, conviene por tanto resituar la formulación del problema no sólo, como hemos hecho, en el ámbito de las transformaciones sociales y escolares que posibilitan su aparición, sino en el campo de las producciones científicas y expertas, las preocupaciones sociales y políticas que se desarrollan desde principios de siglo alrededor de la infancia y la juventud, sus problemas y su educación.

Entre finales del siglo XIX y principios del XX, la centralización y consolidación de un sistema educativo estatal en España encuentra apoyo, entre otros, en los discursos *regeneracionistas*, que afirmarán la necesidad de una regeneración pedagógica para la regeneración nacional, y en los discursos sobre la necesidad de educar al pueblo no sólo transmitiéndole unos conocimientos básicos –leer, escribir, contar–, sino civilizándole y moralizándole –higiene, moral cristiana–, y la necesidad de protegerle de las “perversiones” que reinan en la calle y en los entornos miserables (Varela, Álvarez-Uriá, 1991). Fijada una cierta noción de infancia en el XIX (Ariès, 1972), se desarrollarán a su alrededor toda una serie de movimientos, instituciones y saberes especializados (el movimiento de asistencia y protección a la infancia, la justicia de menores, la paidología, la psicología y pedagogía científicas, la psiquiatría y la pediatría): un *mercado de la infancia* (Muel-Dreyfus, 1983: 219).

Además, a principios del siglo XX, con la imposición de la escolaridad obligatoria surgen alrededor de la escuela primaria, al tiempo que ésta comienza a acoger cada vez más a las clases populares en su seno, toda una serie de nuevas preocupaciones, estudios y categorías (Muel, 1975; Pinell, Zafiropoulos, 1983; Álvarez-Uriá, Varela, 1991) que constituyen un antecedente importante en la problematización del “fracaso escolar”.

Si en España no empieza a aplicarse la *dicotomía éxito-fracaso* a la educación de la infancia y al éxito o fracaso de los alumnos en la escuela al menos hasta los años



20 y 30 del siglo XX, emergen en los estudios que en esos años se desarrollan alrededor de la *infancia anormal* y la *inteligencia* nuevas categorías que más tarde se asociarán a la de “fracaso escolar” en el último tercio de siglo.

Por un lado, la noción de *rendimiento escolar* aparece por primera vez definida en los trabajos de Binet y Simon sobre los niños anormales para juzgar los efectos de la acción de las escuelas y pedagogías especiales sobre éstos. Distinguen así el *rendimiento escolar o pedagógico*, entendido como “el grado de instrucción que un establecimiento logra dar a sus alumnos, después de tanto tiempo, y con un gasto de tanto”<sup>4</sup> (Binet, Simon, 1907: 170), del *rendimiento social*, entendido como “la clasificación del los alumnos en la sociedad”, “su utilización social” (Binet, Simon, 1907: 171). Estas nociones son apropiadas y difundidas en España, entre otros, por personajes como G. Rodríguez Lafora en el marco de la educación de los llamados anormales:

“excepto en los niños anormales profundos, en los cuales la segregación con respecto a los normales la hacen posible las propias familias, el primero que da la voz de alarma sobre la anormalidad intelectual de un niño es el maestro de la escuela primaria. Fundándose éste para tal diferenciación en el *insuficiente rendimiento escolar* del alumno o en su *inadaptabilidad en la escuela*. Para considerar a un niño como *sospechoso de retardo intelectual* ha dado Binet como norma el grado de su retraso escolar.” (Lafora, cit. en Varela y Álvarez-Uría, 1991: 225)

La noción de *rendimiento escolar* se va a empezar a aplicar a la totalidad de los alumnos y la psicología va a insistir en la necesidad de su control y medición, así como del *nivel mental* de los alumnos, para “diagnosticar los progresos” de éstos y conocerles “científicamente”<sup>5</sup>, a la vez que se insiste en que el niño debe ser el centro de la escuela (*paidocentrismo*).

---

<sup>4</sup> Como se ve claramente en esta cita, el concepto de *rendimiento escolar* es una metáfora que se ha naturalizado progresivamente, fruto de una transferencia del campo físico y económico (rendimiento de una industria, una tierra, un trabajador) al campo educativo que parece tener lugar a principios del siglo XX, fundamentalmente a través de la psicología, y que alcanza su máximo esplendor en el último tercio del siglo XX y principios del XXI, momento en el cual la evaluación, comparación y maximización del rendimiento constituye una de las consignas fundamentales de los sistemas educativos.

<sup>5</sup> Cf. Claparède (1921). Para mayor claridad citaremos los documentos analizados en nota al pie, para diferenciarlos de la bibliografía analítica, que irá en el texto.

A esta noción se sumará la de *retraso escolar*, entendida como la discordancia entre la edad cronológica del niño y su “nivel mental” tal y como lo refleja su grado de instrucción<sup>6</sup>, categoría que no cobra sentido más que en relación con una organización escolar –la *escuela graduada*– que establece un orden progresivo por estadios sucesivos con pretensión de universalidad para todos los niños, en el que a cada edad se asocia naturalmente a un grado de instrucción. En esta *racionalización* de la organización escolar, bajo la influencia de la psicología y pedagogía científicas y la organización científica del trabajo, la *clasificación de la infancia* se vuelve una preocupación central. El ideal mítico de *homogeneidad* se buscará entonces aplicando diversos criterios de clasificación –edad real o cronológica, edad mental y nivel de instrucción– y las correspondientes pruebas o tests<sup>7</sup>.

Se clasificará a los niños no sólo en función de su nivel de *inteligencia*, sino en función de su *progreso escolar*, como alumnos *retrasados*, *adelantados* o *normales*, y se crearán las *primeras aulas especiales para alumnos retardados* (Reglamento de Escuelas graduadas de 1918; Viñao, 1990: 89). En ellas acabaron en la práctica los “retrasados” con respecto a su “grado normal”, los “retrasados mentales”, los “torpes” o los “niños difíciles” (Viñao, 1990: 89-90), en principio con la excepción de los “deficientes profundos”, enviados a instituciones específicas por no considerarse *educables*.

Por último, a la construcción psicopedagógica del rendimiento y el retraso se añadirá también una propiamente médica, relacionada con el *higienismo* del primer tercio del siglo XX en España y el desarrollo del campo de la *higiene escolar*: se llama la atención sobre los *defectos físicos* como causa de bajo rendimiento o retraso y la necesidad de una inspección médico-escolar para la vigilancia y el cuidado físico de los niños<sup>8</sup>. Se van perfilando así una serie de actores que se sumarán a los propiamente

---

<sup>6</sup> Como muestra Pinell (1995), la *escala métrica de inteligencia* de Binet y Simon, al tomar como medida de la inteligencia el “grado de instrucción” de los niños, tendía a naturalizar las normas escolares. De manera general, las distintas categorías de niños “anormales” que emergen con la imposición de la obligatoriedad escolar (anormales de la inteligencia: idiotas, imbeciles, débiles; anormales del carácter, inestables; delincuentes) se definen a partir de –y *naturalizando*– la norma escolar (Muel, 1975; Pinell, Zafiropoulos, 1983; Varela, Álvarez-Uría, 1991).

<sup>7</sup> Tests cuantitativos verbales y no verbales, cuantitativos individuales (escala Binet-Simon) y cualitativos (test psicográfico de Vermeylen) (Viñao, 1990: 84–85).

<sup>8</sup> Véase por ejemplo a este respecto Luzuriaga (1919).

escolares o administrativos con el fin común de garantizar el máximo rendimiento de los niños en la escuela.

Ya en la década de los 30, las referencias a los *éxitos y fracasos escolares* –en plural– aparecen en la prensa asociados a trabajos de especialistas de la *inteligencia*<sup>9</sup>. Aunque puntuales, estos usos marcan el principio de un desplazamiento en la atribución causal de los éxitos y fracasos en la escuela: si se consagra la importancia de la *inteligencia*, ésta se matiza y se abre la puerta a otros factores, lo que permite a la vez llamar la atención sobre los *niños bien dotados* –sin deficiencia intelectual– que fracasan, anticipando algo de lo que vendrá después.

### **LA EMERGENCIA DEL PROBLEMA: DEL AUGE DE LAS INADAPTACIONES AL MODO DE EDUCACIÓN TECNOCRÁTICO (1945-1970)**

Tras la relativa parálisis que suponen la Guerra Civil y los primeros años del franquismo en los medios pedagógico, científico y mediático, habrá que esperar prácticamente a los años cincuenta para ver desarrollarse toda una serie de trabajos por parte de “especialistas del niño y el adolescente” o de la educación que serán en parte la *antesala* de la emergencia del fracaso escolar como problema social, haciendo aflorar una amplia literatura sobre los “problemas de la infancia y la juventud”, la “inadaptación escolar” o las “dificultades escolares” o “de aprendizaje”.

Por un lado, desde los 40, se multiplican en la prensa y revistas las llamadas a una colaboración *médico-pedagógica* con el fin de asegurar el “máximo rendimiento escolar del alumno” a través de una “medicina correctiva” atenta a las *patologías de la edad escolar* (defectos sensoriales, enfermedades, constitución, defectos posturales), pero también a través del control y *corrección* de las prácticas cotidianas de alimentación, reposo y cuidado de la salud de los hijos<sup>10</sup>. No se tratará únicamente de *higiene física*, competencia del médico escolar o el pediatra, sino también de *higiene*

---

<sup>9</sup> Cf. Anon (1932) y Anon (1935).

<sup>10</sup> Cf. Anon (1955), Soubiran (1967 y 1968). A esta medicalización se añade la presencia de varios artículos divulgativos en los 60, que con un tono cercano, dirigido sobre todo a las madres de familia, tiene como objetivo “educar” a las familias para el cuidado físico y mental-afectivo de sus hijos (Soubiran, 1967 y 1968; De Aichelburg, 1970 y 1972).

*mental*, competencia del psiquiatra, que insistirá especialmente en el papel del ambiente familiar y su “cohesión”<sup>11</sup>.

Por otro lado, en los discursos “psi”, frente al interés por las relaciones entre rendimiento escolar e inteligencia que parece dominar el primer tercio del siglo XX, parece darse una inflexión hacia otros factores, matizando el predominio de la inteligencia como factor explicativo, sin por ello cuestionarla o desecharla: “casi siempre intervienen *problemas afectivos* en las dificultades escolares”, provengan éstas “del sujeto mismo o del *medio perturbador*” (Mauco, 1952: 6). Así, desde finales de los 50, se deja ver en la posición de los *psiquiatras* una insistencia en que el fracaso o el “trastorno” del rendimiento escolar del niño es en realidad el *síntoma* o la *exteriorización* de un problema de *personalidad* o de un problema *afectivo* de origen familiar (“carencia afectiva”)<sup>12</sup>, así como la importancia creciente dada al *ambiente* como fuente de perturbaciones en la “adaptación armónica del niño”.

En este sentido, en los 50 y 60 se reclasifican en parte los retrasos y fracasos bajo la nueva categoría de *inadaptación*, multiplicándose las referencias en la prensa y revistas educativas a la “inadaptación de la infancia y la juventud”, la “inadaptación escolar” o la “inadaptación social”. Esta nueva noción, desarrollada por especialistas del sector “psi”, abarcará las categorías de los “deficientes físicos” y “psíquicos”, y los niños que sin tener esas “limitaciones” a su adaptación, tienen “perturbaciones afectivas” o “anomalías inherentes al temperamento”<sup>13</sup>. Esta *ampliación del campo de la inadaptación* extiende la preocupación por la inadaptación escolar y los fracasos más allá de la enseñanza primaria y de la infancia, coincidiendo con el proceso de apertura y “democratización” de la enseñanza secundaria e identificándose también fácilmente con una representación de la adolescencia y la juventud como una *edad turbulenta* en la que los jóvenes aparecen como sujetos fuertemente sugestionables por el ambiente, tendentes a la irritabilidad, la agresividad, la depresión, las acciones

---

<sup>11</sup> Cf. Anon (1958).

<sup>12</sup> Cf. Anon (1956), Anon (1958), Anon (1962a), Anon (1962b).

<sup>13</sup> Cf. Anon (1962a) y Wall (1962: 285). Los discursos sobre la inadaptación y la higiene mental en esta época parecen identificar la *familia* -y en particular su componente *afectivo*- como origen de la “inadaptación escolar” y el “deficiente rendimiento escolar”, más que el propio medio escolar. Muestran así predilección por un cierto modelo idealizado de familia nuclear-conyugal, afectivamente integrado, ajeno al conflicto, a partir del cual parecen medirse las “patologías” del medio familiar (desatención del niño, permisividad, exceso de exigencia o sobreprotección), además de ocultar la relación de las “dificultades escolares” con la clase social de origen y el capital cultural adquirido en la familia (Bourdieu, Passeron, 1970).

“antisociales” o los “trastornos del comportamiento”. A estas inadaptaciones parece señalarse como remedio la *readaptación* y *reeducación*.

En los 50 comienzan además a desarrollarse diversos trabajos de Psicología Escolar –con vocación práctica directa–, alrededor de los temas del rendimiento escolar, los tests, la psicometría, las fichas psicopedagógicas, etc., constituyéndose en disciplina específica con sus primeras reuniones y congresos nacionales en los 60. La psicología pugna entonces por hacerse un lugar en el campo escolar, integrándose en la propia institución. En los 60, y en relación ello, conoce un gran desarrollo también la Orientación Escolar, que, encuadrada a la vez en los presupuestos de la teoría del capital humano y de las psicologías de la *inadaptación*<sup>14</sup>, se irá integrando progresivamente en el sistema educativo en la forma de servicios de orientación psicopedagógica hasta su consagración definitiva con la LGE. En paralelo, en esa misma década parece darse una multiplicación de las *instituciones privadas de psicología y psicopedagogía* que, desde ópticas diversas, tratan el “fracaso escolar” o los “problemas/trastornos del rendimiento escolar”, y ofrecen servicios privados de diagnóstico y orientación. Se empieza así a perfilar un cierto *mercado del fracaso escolar* que trasciende las instituciones escolares tradicionales y en el que nuevos actores pugnan por hacerse un hueco.

Esos años son también un momento de desarrollo de la *teoría del capital humano*, que, considerando el nivel de formación de la mano de obra como factor de impulso de la economía, defenderá la necesidad de considerar la educación como una inversión de futuro para la economía nacional. En base a estos presupuestos, se desarrollarán toda clase de cálculos, indicadores, estadísticas de funcionamiento de los sistemas educativos con el objetivo de contabilizar, medir y prever sus principales tendencias y problemas, y auspiciar políticas en el sentido de una “mejor utilización” de los recursos humanos y un mejor ajuste de los mismos a las “necesidades” del mercado de trabajo<sup>15</sup>. Si bien no hablarán tanto de “fracaso”, inventarán la metáfora del (*educational*) *wastage*, que englobará todos aquellos indicadores de “pérdidas” o “despilfarro” de recursos humanos con potencial para contribuir a una mayor

---

<sup>14</sup> Puede verse, en este sentido, el trabajo de Varela y Álvarez-Uría (1991: 268-270).

<sup>15</sup> En los años 60 y 70 la producción de *estadísticas educativas* conocerá una expansión sin precedentes: se multiplican las fuentes de estadísticas educativas, los indicadores, los encuentros internacionales de expertos y las iniciativas para la elaboración y homogeneización de indicadores comunes.

productividad de la economía (*drop-out*, repetición y retraso escolar; UNESCO, 1970), y encontrará fácilmente aliados y defensores en las organizaciones internacionales – UNESCO, OCDE– y en los gobiernos de los países occidentales –incluido el gobierno tecnocrático de finales de los 50 y 60 en España–. Esta visión impregnará los trabajos sociológicos sobre la educación en los 60, además de las formas posteriores de problematización del fracaso y el abandono escolares<sup>16</sup>.

La década de los sesenta en España es, además, una época de *cambio socio-económico acelerado*, bajo el gobierno tecnocrático del Plan Nacional de Estabilización Económica (1958). En el ámbito educativo tiene lugar la llamada *explosión escolar* y se ponen las bases del *sistema de enseñanza tecnocrático* (Lerena, 1999 [1976]) a través de “un proceso de racionalización tecnoburocrática de la organización escolar y de la enseñanza bajo los supuestos teóricos de la normalización, la graduación, la eficiencia y el control del rendimiento mediante pruebas objetivas de ámbito nacional” (Viñao, 2004: 74).

Además, a finales de los 50, la “democratización” de la enseñanza secundaria va a suponer una pérdida de la tradicional *eficacia interna* –baja tasa de abandonos y suspensos– de este nivel (Viñao, 2004: 237), y va a generarse cierta controversia alrededor de los exámenes, cuyo nivel de exigencia parecía mantenerse frente a la diversificación del público generando un aumento de los suspensos, a lo que se añadieron la demanda de una reducción de los programas frente a la “sobrecarga” de los niños y la crítica del “academicismo”. Ello hace que la atención en torno a los “fracasos escolares” –en plural– se dirija primero a los suspensos en secundaria, por su carácter *selectivo*, mientras en primaria el foco sigue puesto en la consecución de la escolarización completa.

En esa misma década, se traducen al castellano toda una serie de obras provenientes de Francia, Bélgica y Estados Unidos, que desde distintas perspectivas (psicológica, psiquiátrica, pedagógica, incluso religiosa) y en tonos técnicos o divulgativos, abordarán el problema de las “dificultades” y “fracasos escolares” (ver Cronología). También en los 60 se darán las primeras conferencias específicas sobre el tema en España y a nivel internacional, aunque aún deudoras de los enfoques psicológicos del *retraso escolar* y de la *inadaptación* de la juventud. Progresivamente

---

<sup>16</sup> Esta sigue siendo la perspectiva dominante, por ejemplo, en los trabajos desarrollados por la OCDE.

se va a pasar del uso de la expresión en plural al singular genérico, indicador de un cierto cambio de percepción.

### Cronología (1950-1970)

<i>Año</i>	<i>Ámbito político-institucional</i>	<i>Publicaciones</i>	<i>Actos</i>
<b>1952</b>	España ingresa en la UNESCO		Creación de la Asociación Española de Psiquiatría del Niño y del Adolescente (AEPNYA)  Conférence sur l'éducation et la santé mentale des enfants en Europe (UNESCO)
<b>1953</b>	Concordato  Comisaría de Extensión Cultural  Ley de Construcciones Escolares  Ley de Ordenación de la Enseñanza Media		
<b>1954</b>		Gilbert Robin, <i>Las dificultades escolares en el niño y su tratamiento</i> [1953, 11 ediciones]	
<b>1955</b>	Ley de Formación Profesional Industrial		
<b>1956</b>		UNESCO, <i>Causes of failure in school study plan</i>	International Meeting on Failure in School; Paris and Hamburg
<b>1958</b>	Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP)		IV Congreso de la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados  Creación Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)  IV Congreso de Psiquiatría Infantil (Lisboa)
<b>1959</b>		André Le Gall, <i>Los fracasos escolares: diagnóstico y tratamiento</i> [1954, 2 eds.]	

		Jean Marie de Buck, S. J., <i>Ante el fracaso escolar de vuestros hijos</i> [1948, 2 eds.]	
1961	Creación de la OCDE	Leo J. Brueckner y Guy L. Bond, <i>Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje</i> [1955, 14 eds.]	
1962		G. Mauco, <i>Piscoterapia escolar. La inadaptación escolar y social y sus remedios</i> [1959, 2 eds.]  W. D. Wall, <i>Educación y salud mental</i> [UNESCO, 1955, 2 eds.]	Conferencia de Juan Bosch Marín: "El problema de la adolescencia" (menciona "fracaso escolar" como síntoma de inadaptación social)  Conferencia de Georges Mauco: "La inadaptación escolar" (Instituto Municipal de Educación de Madrid)  Conferencia del doctor Folch Camarasa: " <b>El fracaso escolar</b> " (Clausura del Curso IX Cursillo de Psicología escolar aplicada, Barcelona)
1963	I Campaña Nacional de Alfabetización (hasta 1968)  Orden 22 de abril (introducción de la noción de "curso" y de pruebas de promoción de curso en primaria)  Orden de 10 de julio: convocatoria de ayudas económicas a niños y jóvenes con deficiencias e inadaptaciones de orden físico, psíquico o caracterial, con cargo al Fondo Nacional Para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades		



<b>1964</b>	Ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años		
<b>1965</b>	Ley de Reforma de la Educación Primaria  Cuestionarios nacionales  Libro de Escolaridad obligatorio		
<b>1966</b>		Paule Parent, Claude Gonnet, <i>Los escolares con problemas</i> [1965, 2 eds.]	
<b>1967</b>	Aprobación del Libro de Escolaridad en Enseñanza Primaria	John Holt, <i>El por qué del fracaso escolar</i> [1964]	
<b>1969</b>	Creación de los Institutos de Ciencias de la Educación	MEC, <i>La Educación en España. Bases para una política educativa</i> (Libro Blanco)  J. Burniaux, <i>El éxito escolar. Los estudios y los ocios de 13 a 17 años</i> [1968]  W. Glasser, <i>Escuelas sin fracasos</i> [1968, 2 eds.]  N. C. Kephart, <i>El alumno retrasado</i> [1960, 3 eds.]  G. Avanzini, <i>El fracaso escolar</i> [1967, 5 eds.]	Congreso Mundial de Orientación  Conferencia de Juan García Yagüe: " <b>El fracaso escolar y sus causas</b> "  Conferencia de Enrique Díez: " <b>El fracaso escolar. Principios técnicos</b> ", Instituto Calasanz de CC. de la Educación
<b>1970</b>	Ley General de Educación	W. D. Wall et al: <i>El fracaso escolar</i> [UNESCO, 1962]  UNESCO, <i>The statistical measurement of educational wastage (drop-out, repetition and school retardation)</i>	Conferencia Internacional de la UNESCO, 32ª sesión, Ginebra: "Improved effectiveness of educational systems, particularly through reduction of wastage at all levels of instruction"

La Ley General de Educación de 1970 cerrará la década, apoyada en el *Libro blanco* (MEC, 1969), elaborado por un equipo de expertos vinculados al ministerio Villar Palasí y a la UNESCO (R. Díez Hochleitner, J. Blat Gimeno...). Basada en abundantes estadísticas, la reforma mezclará la ideología economicista-tecnocrática de las teorías del capital humano con la búsqueda de una fundamentación psicológica

(ajuste al “desarrollo psicobiológico del niño”), un humanismo cristiano y elementos de las pedagogías *paidocétricas* y *activas* (“espontaneidad”, “creatividad”, “responsabilidad”).

De forma secundaria, la reforma dará cierta importancia a las *tasas de éxitos y fracasos* en las distintas pruebas y reválidas de secundaria, y anticipa la orientación como posible solución, sobre la base de un “*Diagnóstico biológico, psicológico-escolar, familiar y social*”, “investigación de problemas educativos, *adecuación de técnicas de estudio, motivación, adaptación y relaciones interpersonales* de profesor y alumno” (MEC, 1969: 238): orientando y tutelando a los alumnos a lo largo de sus trayectorias, se espera evitar que elijan estudios para los que no tendrían las “aptitudes” necesarias (determinadas “objetivamente”), evitando “frustraciones” y fracasos personales –y reduciendo de paso las tasas de suspensos–, además de contribuyendo a adaptar los “recursos humanos” a las necesidades de la modernización económica.

A ello se sumarán las *enseñanzas de recuperación* en EGB (LGE, art. 19.3), donde la apuesta inicial por la promoción automática será pronto sustituida por la *repetición de curso* (Fernández Enguita, 1994: 120), y en COU (art. 35.3), aunque como mecanismos institucionales aún no vinculados explícitamente al “fracaso escolar”.

## **DE LA EMERGENCIA DEL PROBLEMA A SU INSTITUCIONALIZACIÓN (1970-1990)**

En los años 70 comenzará a *generalizarse* el término ya en una literatura producida en España por psicólogos, pedagogos, educadores o religiosos, aunque conviviendo distintos sentidos del mismo (fracaso psicológico, suspensos, retrasos escolares), signo del *reconocimiento* cada vez más extendido del problema. No obstante, será ya a principios de los 80, tras la aplicación completa de la Ley General de Educación y, con ella, de la EGB, cuando la noción de fracaso escolar comience a asociarse a la finalización de la educación obligatoria y a la obtención del Graduado Escolar que la sancionaba, a lo que se añade su *contabilización* en forma de *tasa* estadística (porcentaje de jóvenes que no obtienen el Graduado Escolar).

En esos años, comienzan a producirse sistemáticamente y a ser centro de atención creciente no sólo las estadísticas de *escolarización y acceso* a los distintos niveles educativos, sino también las estadísticas de *resultados educativos* y

*rendimiento* escolar del alumnado (titulación, superación de exámenes, retraso escolar o repetición), de las que no se puede desligar la noción actual de fracaso escolar.

Desde mediados de los 70, comienza a desarrollarse también una sociología especializada en el ámbito de la educación que, desmarcándose de la ideología tecnocrática del capital humano, asumirá un carácter de crítica global del sistema de enseñanza y de su función de reproducción de las desigualdades sociales (Ortega, 1983)<sup>17</sup>, insistiendo sobre los factores socioculturales y de clase, y criticando el carácter selectivo del sistema educativo. Algunas de estas interpretaciones se harán un hueco en el espacio político y mediático, compartidas a veces con partidos o sindicatos. No obstante, la sociología no hablará de “fracaso escolar” hasta 1982, cuando el término ya se haya generalizado y el problema se haya instituido socialmente como tal<sup>18</sup>.

Esos primeros 80 serán también el momento de las primeras *críticas* al concepto<sup>19</sup>, que sin embargo no impidieron su expansión (como tampoco lo hizo el intento de los sociólogos a finales de los 80 de hablar de *rechazo escolar*, expresión hoy casi olvidada). De hecho, será desde esa misma época –quizá una de las razones de su éxito– una noción que se apropiarán los distintos movimientos o agentes críticos con el sistema escolar como instrumento de denuncia (Carabaña, 2003).

*Institucionalizado* el problema como categoría de pensamiento y acción, las controversias –marcadas por las pertenencias disciplinares y profesionales– versarán más sobre las *causas* y *soluciones* del mismo que sobre su definición –que se fijará, con cierto de margen de variación, en la *inadecuación* del rendimiento de un alumno a las expectativas escolares de su grupo de edad– o su estatuto problemático, que pasará a darse por hecho.

Desde los 80, y especialmente a partir de la LOGSE, se suceden toda una serie de políticas y medidas institucionales que se presentan en parte como *soluciones* al

---

<sup>17</sup> Se puede citar como ejemplo el trabajo de Carlos Lerena, que además tendrá presencia en *El País* (Lerena, 1978).

<sup>18</sup> Los primeros trabajos sociológicos en incluir el término en el título serán: L. Samper, I. Samper, T. Solé, *Perspectivas psicológicas y sociológicas sobre el fracaso escolar: Un estudio en tres barrios de Lleida*, 1982; C. de Elejabeitia, “Fracaso escolar”, *Cuadernos de pedagogía*, 88 (4), 1982; *Estudio sociológico sobre el fracaso escolar*, Madrid, Didascalía, 1982; J. Carabaña, “Le llamaban fracaso escolar”, *Cuadernos de pedagogía*, nº 103-104, 1983.

<sup>19</sup> J. Delval, “Un concepto dramático e intencionadamente confuso”, *El País*, suplemento Educación, nº 18, 21 de septiembre de 1982 y J. Carabaña, “Le llamaban fracaso escolar”, *op. cit.*

problema (la educación compensatoria, la diversificación curricular, los programas de garantía social-PCPIs, el plan PROA, los programas para la mejora del éxito escolar y la disminución de las bolsas de abandono temprano incluidos en el plan de implantación de la LOE, etc.) y que, como capas de cebolla, *se van superponiendo y añadiendo al núcleo* (la enseñanza ordinaria, para aquellos que siguen el “ritmo” marcado por la institución) *sin modificarlo*. A ellos se sumarán cambios en el sistema escolar que alterarán parcialmente las condiciones del fracaso (nueva ampliación de la escolaridad obligatoria, cambios en las condiciones de repetición de curso y acceso a la educación postobligatoria).

Al mismo tiempo, nuevos agentes internacionales cobrarán una importancia creciente en la configuración del problema: la OCDE, que acabará por sustituir a la UNESCO como “agencia internacional líder en el ámbito de la medida de las competencias de los alumnos” (Cussó, D’Amico, 2005); y la UE, que, al menos desde la “Resolución de los ministros de educación sobre la lucha contra el fracaso escolar” de 1989 (EURYDICE, 1994), incorpora esta cuestión a sus políticas en materia de educación. Ambas impulsarán la *comparación estadística internacional*, con sus potencialidades, límites y efectos perversos, además de recomendaciones sobre políticas concretas, ejerciendo presión sobre los gobiernos y, en particular, sobre aquellos que ocupan una posición dominada en la UE.

Por otro lado, la importancia de los *expertos* seguirá siendo central a nivel nacional e internacional, prologándose las tendencias a la *psicologización* y a la *medicalización* (habría que añadir su relación con la emergencia y auge de nuevos síndromes y trastornos como el TDAH), y añadiéndose, entre otros, el resurgir de un nuevo *biologicismo* protagonizado por las neurociencias, así como una cierta *etnicización* del discurso sobre el fracaso escolar, tendencias que esperamos seguir en las siguientes fases de la investigación.

## NOTAS FINALES

Quizá sea el momento de llamar la atención sobre la creciente *politización* del problema –al menos en superficie- y su *visibilidad mediática*, favorecidas en parte por

su institucionalización, y sus consecuencias perversas: parece tan evidente a ojos de todos que el *fracaso escolar* es un problema de enorme gravedad que exige solución, que se multiplican los usos de la categoría para legitimar cualquier política educativa – *integradora o segregadora*–, convirtiéndolo en un significante vacío y abstrayéndolo de las *condiciones sociales* concretas en que se producen los “fracasos escolares” en la vida cotidiana de los alumnos.

La noción de *fracaso escolar*, con todas sus ambigüedades, arrastra tras de sí toda esa historia que hemos intentado parcialmente reconstruir y, con ella, su asociación, más o menos explícita, activada o inhibida en función de los contextos y grupos sociales, a toda una serie de prácticas y sentidos que no se limitan a una simple “connotación negativa” y que difícilmente pueden eliminarse con una redefinición *técnica*, administrativa o experta del concepto.

Conviene, ante la omnipresencia de las referencias al *fracaso escolar* y las propuestas-milagro para resolverlo, reinsertar el problema en la historia, mostrar su contingencia y entender que la visión que tenemos del mismo no es más que una entre otras posibles (y que a la vez que muestra oculta), que la definición del problema es objeto de luchas, y que las soluciones que se propongan llevarán implícitos unos principios, una visión del mismo y de sus causas.

## BIBLIOGRAFÍA

### 1. Bibliografía sociológica:

Ariès, Philippe (1972): *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, París: Seuil, 2ª. ed.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1970): *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Les Éditions de Minuit (Le sens commun).

Capitán, Alfonso (2002): *Breve historia de la educación en España*, Madrid: Alianza.

Carabaña, Julio (1999): “La pirámide educativa”, en M. Fernández Enguita (ed.) *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*, Barcelona: Ariel pp. 720–738.

- Carabaña, Julio (2003): *De una escuela de mínimos a una de óptimos: la exigencia de esfuerzo igual en la Enseñanza Básica*, Fundación Alternativas (Documento de Trabajo).
- Cuesta, Raimundo (2005): *Felices y escolarizados: crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona: Octaedro.
- Cussó, Roser; D'Amico, Sabrina (2005): "Vers une comparabilité plus normative des statistiques internationales de l'éducation: de l'éducation de masse aux compétences", en *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors série (1), pp. 21–47.
- Durkheim, Émile (1999 [1938]): *L'évolution pédagogique en France*, París: PUF.
- Fernández Enguita, Mariano (1994): "El sistema educativo", en S. del Campo (ed.) *Tendencias sociales en España (1960-1990)*, Bilbao: Fundación BBV, pp. 117–140.
- Fernández Enguita, Mariano; Mena Martínez, Luis; Rivière Gómez, Jaime (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*, Barcelona: Fundación La Caixa (Estudios Sociales).
- Fundación Foessa (1970): *Informe sociológico sobre la situación social de España 1970*, Madrid: Euroamérica.
- Fundación Foessa (1983): *Informe sociológico sobre el cambio social en España 1975-1983: IV Informe Foessa*, Madrid: Editorial Euramérica (Informes).
- Isambert-Jamati, Viviane (1992): "Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français", en Pierrehumbert, Blaise (ed.) *L'échec à l'école, échec de l'école*, París: Delachaux & Niestlé.
- Lenoir, Remi (1990): "Objet sociologique et problème social", en P. Champagne *et al*: *Initiation à la pratique sociologique*, París: Dunod.
- Lerena, Carlos (1999 [1976]): "Formas del sistema de enseñanza: escolástico, liberal y tecnocrático", en M. Fernández Enguita (ed.): *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*, Barcelona: Ariel pp. 701–720.
- MEC (1969): *La educación en España: bases para una política educativa*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Muel, Francine (1975): "L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1 (1), pp. 60–74.
- Muel-Dreyfus, Francine (1983): *Le métier d'éducateur: les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris: Editions de Minuit.

- Ortega, Félix (1983): "La sociología de la educación en España", en Fundación FOESSA: *Informe sociológico sobre el cambio social en España 1975-1983: IV Informe Foessa*, Madrid: Euroamérica, pp. 165–182.
- Perrenoud, Philippe (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Morata.
- Pinell, Patrice (1995): "L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 108 (1), pp. 19–35.
- Pinell, Patrice; Zafiropoulos, Markos (1983): *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*, Editions de l'Atelier.
- Varela, Julia; Álvarez-Uría, Fernando (1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid: La Piqueta.
- Viñao, Antonio (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid: Akal.
- Viñao, A. (2004): *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*, Marcial Pons Historia.

## 2. Documentos citados:

- De Aichelburg, U. (1972): "El "shock" del primer día", *Blanco y negro*, 28.10.1972, p. 77.
- De Aichelburg, U. (1970): "Revisión médica del estudiante. Consejos para la salud física y mental de los niños a su regreso al colegio", *Blanco y negro*, 17.10.1970, p. 68.
- anon (1932): "El examen de la inteligencia", *La Vanguardia*, 23.4.1932, p. 10.
- anon (1935): "María Kaczysnka: El rendimiento escolar y la inteligencia.-Ed. Espasa-Calpe, S.A., 1935", *Revista de escuelas normales*, XIII (114), p. 214.
- anon (1955): "El Dr. Barnosell en el Colegio La Salle Nonanova (Conferencia)", *ABC*, Madrid 10.5.1955, p. 37.
- anon (1956): "El doctor Folch y Camarasa, en el colegio San Miguel", *La Vanguardia Española*, 3.8.1956, p. 15.
- anon (1958): "Lecciones del IV Congreso de Psiquiatría Infantil", *La Vanguardia Española*, 15.7.1958, p. 16.
- anon (1962): "Clausura del IX Cursillo de Psicología escolar aplicada", *La Vanguardia Española*, 8.2.1962, p. 19.

- anon (1962): "No haga usted de su hijo inteligente un retrasado escolar", *Nueva Alcarria*, 31.3.1962, p. 3.
- anon (1962): "Profesor Bosch Marín: "El problema de la adolescencia"", *La Vanguardia Española*, 3.4.1962, p. 9.
- Binet, Alfred; Simon, Théodore (1907): *Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, París: Armand Collin.
- Claparède, Edouard (1921): "La escuela y la psicología experimental", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XLIV (727 y 763).
- EURYDICE (1994): *La lucha contra el fracaso escolar: Un desafío para la construcción Europea*, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Lerena, Carlos (1978): "Escuela-criba y estructura de clases", *El País*, 4.3.1978.
- Luzuriaga, Lorenzo (1919): "El cuidado de la salud de los niños en Inglaterra. Un problema de reconstrucción nacional", *Diario El Sol*, Madrid 13.1.1919.
- Mauco, Georges (1952): "Problèmes psychologiques de l'adolescence. Les échecs scolaires et les difficultés d'adaptation au niveau secondaire et supérieur en France", en: *Conférence sur l'éducation et la santé mentale des enfants en Europe*, París: UNESCO.
- Sánchez Sarto, Luis (ed.) (1936): *Diccionario De Pedagogía*, Barcelona [etc.]: Labor.
- Dr. Soubiran (1967): "No hay niños perezosos", *Blanco y negro*, 30.9.1967, p. 99.
- Dr. Soubiran (1968): "De usted depende el éxito de su hijo en los estudios", *Blanco y negro*, 6.1.1968, p. 105.
- UNESCO (1956): "Causes of failure in school study plan", París: UNESCO.
- UNESCO (1970): *The statistical measurement of educational wastage (drop-out, repetition and school retardation)*, International Conference on Education, 32 session, Geneva, 1-9 July 1970.
- Wall, William D. (1962): *Educación y salud mental*, Madrid: Aguilar.
- Wall, William D.; Schonell, Fred J.; Olson, Willard C. (1962): *Failure in school: an international study*, UNESCO Institute for Education.